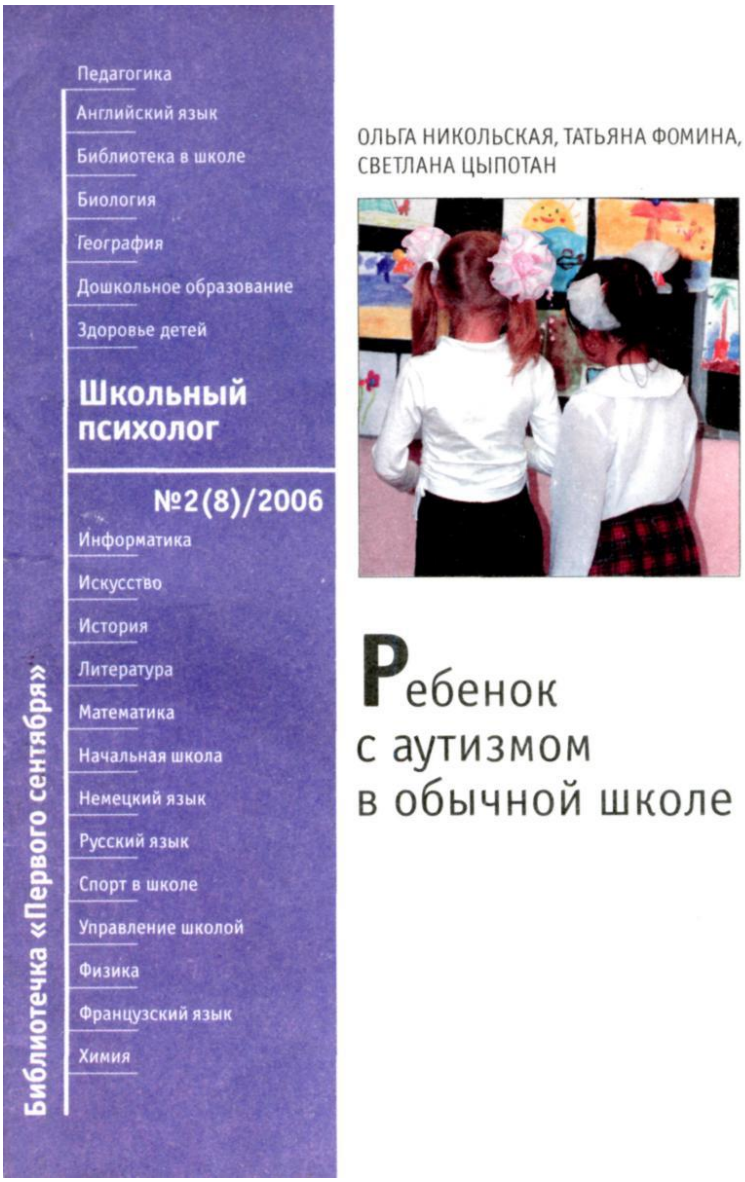

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Школьный психолог»
Выпуск 2 (8)

Ольга Никольская,
Татьяна Фомина,
Светлана Цыпотан

РЕБЕНОК С АУТИЗМОМ **В ОБЫЧНОЙ ШКОЛЕ**

Москва **Чистые пруды**
2006

Никольская О.
Ребенок с аутизмом в обычной школе / Ольга Никольская, Татьяна Фомина, Светлана Цыпотан. - М.: Чистые пруды, 2006. - 32 с. - (Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». Вып. 2 (8».
ISBN 5-9667-0170-9
Авторами пособия являются Ольга Сергеевна Никольская, доктор психологических наук, известнейший специалист в области детского аутизма, и учителя школы-лаборатории № 196 г. Москвы Татьяна Фомина и Светлана Цыпотан. Эта работа дает школьным психологам необходимую информацию о том, что можно сделать для ребенка, страдающего аутизмом, в условиях обычного образовательного учреждения.

Введение

Успех социализации ребенка с аутизмом во многом зависит от того, имеют ли он и его семья постоянную психологическую поддержку. В чем она должна заключаться, сейчас хорошо известно психологам и педагогам, многие годы эффективно работающим с такими детьми. Однако это достаточно узкий круг специалистов, сосредоточенных в основном в больших городах, в учреждениях, ведущих экспериментальную работу, и их опыт, к сожалению, пока широко не используется практиками. Ребенок с аутизмом или, по крайней мере, с его чертами может появиться в любом детском сообществе. По современным данным, детский аутизм и сходные с ним сложности психического и социального развития проявляются примерно у 20 из десяти тысяч детей.

Одной из причин медленного освоения психологической практикой уже существующих наработок в этой области является недостаточное нормативно-правовое обеспечение их использования. Индивидуальную поддержку, в которой нуждается ребенок с аутизмом, трудно вместить в установленные каноны работы психолога, она, безусловно, выходит за их рамки. Поэтому судьба такого ребенка очень часто зависит от человеческих качеств окружающих его людей, от их доброжелательности, готовности взять на себя лишнюю заботу.

Период школьного обучения особенно важен для таких детей и их близких. Поступлению в школу часто предшествуют годы усилий семьи и специалистов по возвращению ребенка в нормальное русло жизни. Конечно, и в начале коррекционной работы, и позже с такими детьми в основном нужно работать индивидуально. Однако при появлении хотя бы малейшей возможности нужно создавать условия, которые позволят им общаться с другими детьми и следовать нормальным образцам поведения.

Опыт показывает, что аутичный ребенок постоянно нуждается в стимуляции для перехода к более сложным отношениям с миром и с людьми. Ее нельзя организовать искусственно, но можно получить в обычной нормальной жизни, которая постоянно и естественно заставляет детей «собираться» и решать новые задачи.

Таким образом, выход в довольно сложные социальные условия школы, в среду обычных детей — это большая победа такого ребенка и открытие для него новых возможностей развития. Школа дает ему не только знания и навыки, но, прежде всего, шанс научиться жить вместе с другими людьми. Поэтому для таких детей крайне важно удержаться в школе и не остаться в стенах дома, перейдя на индивидуальное обучение.

Сделать это, не имея «своего человека» в школе — ходатая, заступника, профессионально понимающего проблему и объясняющего ее другим специалистам, раскрывающего потенциальные способности ребенка, практически невозможно

Аутизм не связан напрямую с интеллектуальными возможностями человека, поэтому он может осложнять жизнь как детей с задержкой развития, так и самых блестящих и одаренных учеников. Опыт показывает, что все они, даже самые умные, нуждаются не только в заступничестве и в терпении, но и в направленной психологической помощи. Она реализуется:

—в продуманной организации школьной жизни детей;

— в поддержке учителя;

— в индивидуальной работе, стимулирующей социальное, эмоциональное и личностное развитие детей;

— в поддержке их семей и координации взаимодействия родителей со

специалистами;

—в помощи соученикам в понимании и принятии их особого одноклассника.

Надо сказать, что если такую помощь удается наладить, то начинают активно развиваться не только те дети, чьи блестящие интеллектуальные способности сразу бросаются в глаза. Выясняется, что за тормозимостью и застенчивостью других, внешне менее ярких детей может скрываться интересная индивидуальность. Задним числом психолог понимает, что они с самого начала чувствовали и знали гораздо больше, чем могли выразить.

Для тех, кто уже пытается помочь аутичному ребенку, обучающемуся в обычной школе, или хочет попробовать это сделать, мы представляем наш опыт психологического консультирования в Институте коррекционной педагогики РАО, а также опыт психологической и педагогической работы с такими детьми в московской школе-лаборатории № 196.

Мы не будем давать здесь общих сведений об аутизме, об этом можно узнать из специальной литературы, не будем также конструировать желаемую идеальную ситуацию обучения ребенка с аутизмом в школе. Рассмотрим как можно более конкретно, что мы можем сделать для ребенка с аутизмом, который, возможно, уже обучается в вашей школе.

РЕЖИМ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ

Ребенку с аутизмом в школе в основном требуется все то же, что и обычным детям. Ему будет легче адаптироваться, особенно в начале обучения, если в классе царит благожелательная и спокойная атмосфера: большинство срывов в поведении возникает на фоне общей напряженности, конфликтов взрослых с другими учениками.

Для него важны доброжелательность и симпатия, которые позволяют довериться и привязаться к своему учителю. Когда такой ребенок поступает в школу, то, как правило, он уже хочет быть школьником, стремится к детям и готов полюбить своего учителя.

Он очень нуждается в эмоциональном контакте, мнение об отсутствии у него потребности в общении не подтверждает ни один практический психолог, работающий с таким ребенком. Известно, что сложившиеся отношения с учителем являются для этих детей мощным стимулом не только в обучении, но и в эмоциональном и социальном развитии.

Так же как и другим, хотя, возможно, и в большей степени, ему нужна четкая и подробно разработанная организация жизни в школе,' на уроке, на перемене. Такая организация позволяет ему осознать порядок происходящего и использовать сложившиеся ритуалы в своем поведении. Внезапное нарушение порядка для ребенка с аутизмом всегда некомфортно, даже если это отмена сложной контрольной или неожиданная интересная экскурсия.

Бережное отношение к уже сложившимся формам взаимодействия не означает, что мы желаем их жесткой фиксации. Доказано, что ребенку можно помочь стать-более гибким, не разрушая, а постепенно усложняя и развивая усвоенный им порядок взаимодействия, вводя в него все больше возможных вариаций.

Педагог и психолог должны своевременно оказывать ребенку дополнительную индивидуальную помощь — она необходима для определения подходящего режима освоения учебных навыков. Трудности могут и не появиться (часть детей уже при поступлении в школу владеет навыками чтения, письма, счета), но если появляются, то обычно связаны с прошлыми неудачными попытками обучения, с излишним нажимом, с нетерпеливостью родителей или учителей. Первой предпосылкой преодоления этих трудностей является опыт успешности, который мы должны дать ребенку.

Большинству таких детей потребуется помощь психолога в развитии представлений о себе и об окружающем, в понимании других людей, в овладении навыками коммуникации и взаимодействия, в преодолении бытовой неприспособленности и социальной наивности.

Такие дети часто могут схватывать на лету достаточно сложную информацию (весь класс, например, может списывать у ребенка упражнения по иностранному языку), но нуждаются в дополнительной помощи, для того чтобы уразуметь самые обыденные вещи,

то, что обычные дети усваивают сами в достаточно раннем возрасте. Характерно, что в этом случае поддержка консультанта «со стороны» может быть менее эффективной, чем помощь школьного психолога. Дети могут затрудняться в переносе знаний и навыков из ситуации специальных занятий в естественную среду. Поэтому помощь ребенку в овладении социальными навыками, оказываемая «по ходу дела», в процессе обычной школьной жизни, именно тогда, когда это актуально, наиболее ему полезна.

И, конечно, полноценная психологическая помощь не может осуществиться вне обстановки взаимного доверия специалистов и близких ребенка и их тесного взаимодействия. С родителями достичь такого доверия может быть не просто, поскольку они уже прошли определенный путь взаимоотношений со специалистами. Родители часто справедливо подозревают, что психолог может вывести ребенка на индивидуальное обучение. Мы знаем случаи, когда дети успешно овладевали школьной программой, побеждали на разнобразных детских олимпиадах и потом обучались в институте. Однако прежде всего рассмотрим пристально возможные трудности ребенка с аутизмом, характерные для разных периодов его школьной жизни. Нам важно сейчас выделить именно их, чтобы знать, как их предотвращать.

Первые трудности

Как уже говорилось, к школьному возрасту многие дети с аутизмом хотят быть учениками и идти в школу. Как правило, они даже имеют некоторые школьные навыки: почти все знают буквы и цифры, порядковый счет, умеют читать, реже — писать и считать. Многие имеют хороший словарный запас и обширные знания в области своих увлечений, поэтому часто производят вполне благополучное впечатление при предварительном знакомстве. Практически все они имеют опыт индивидуального обучения и уже неплохо организуются на индивидуальных занятиях, тем не менее их обучение в школе, в группе детей, сначала может складываться не очень гладко. Чтобы не отбить у коллег желание работать с такими детьми, скажем сразу, что при проявлении терпения и понимания почти все описанные ниже трудности значительно сглаживаются уже в течение первого полугодия. Справиться с ними можно, только дав ребенку реальный опыт обучения вместе с другими детьми: другого пути нет, никакая индивидуальная работа не может заменить подобный опыт.

Постараемся кратко перечислить, с чем на первых порах может столкнуться учитель. Такой ребенок, например, может вести себя как совсем маленький—с трудом сидеть некоторое время за партой, вставать, ходить по классу во время урока, играть во что-то свое. Но здесь учитель обычно все-таки справляется: с подобными «незрелыми» детьми он наверняка уже имел дело и постепенно усаживал их за работу.

Другие особенности могут быть более специфическими. Так, ребенок может как будто не реагировать на речевые обращения или показ учителя, может не выполнять инструкции, просто как бы не слышать и не видеть его. Однако это не вполне так: ребенок воспринимает происходящее, но не всегда может сразу сконцентрироваться и отреагировать. Часто ой хотя и с запозданием, но все-таки выполняет требование и отвечает на заданный вопрос. Иногда учитель специально, чтобы стимулировать ребенка к ответу, обращается к другому ученику и таким образом все-таки втягивает его во взаимодействие.

Задания ребенок может выполнять сначала медленно и неловко, как будто нехотя. Он сидит за партой, расслабленно развалившись и рассеянно глядя в сторону. Но это не самое главное. Важно, чтобы он постепенно начинал все более стабильно работать на уроке.

Не стоит стремиться как можно скорее привести такого ребенка в порядок, заставить его вести себя на уроке абсолютно правильно. Наша торопливость в данном случае даст обратный результат: в напряженной ситуации он может больше пугаться,

замолкать, уходить в себя и совсем переставать соображать или, наоборот, активно протестовать, шуметь и отказываться от работы. Ребенок также может начать искать отдых и защиту в привычной стереотипной активности. Надо помнить, что перевозбуждение, внешне немотивированный смех или плач ребенка, как правило, связаны с его перегруженностью впечатлениями.

Учитель, для того чтобы терпеливо дозировать нагрузку на ребенка, нуждается в постоянной поддержке психолога, в совместном анализе возникающих проблем, дающем понимание, что стоит за неправильным поведением ребенка.

Дети с аутизмом характеризуются значительной психической незрелостью, утомляемостью, пресыщаемостью, особой возбудимостью, зависимостью даже от легкого физического недомогания или сезонных колебаний погоды и требуют бережного к себе отношения. С возрастом они становятся, как правило, более выносливыми.

В начале обучения все эти трудности многократно усугубляются: все необычное, как известно, является для этих детей очень сильным стрессовым фактором. В этой новизне самым острым переживанием для такого ребенка является общество других детей. Поэтому, даже если его поведение вполне адекватно дома и на индивидуальных занятиях, в классе он может легко возбуждаться, приходить в восторг от шалостей одноклассников, хохотать, когда все уже успокоились, и пытаться повторять их «шутки». И хотя это, безусловно, осложняет жизнь класса, важно помнить, что наш ребенок только начинает подражать детям, это его первые опыты быть «как все» и, если он не пройдет их, трудно ждать, что он начнет следовать правильным образцам поведения.

Понятно, что при всем этом надо сохранить нормальные условия обучения для других, обычных детей. Здесь психолог может помочь, организуя процесс постепенного подключения ребенка к общим занятиям, сначала к тем урокам, к которым он уже подготовлен индивидуально. В идеале, конечно, введение такого ребенка в класс пройдет более гладко, если временно на уроке будет присутствовать ассистент, помогающий ребенку организовать себя. Присутствие на уроке родителей в этом случае надо использовать очень осторожно, потому что как раз близкие часто слишком стараются навести порядок, и их напряжение передается ребенку. Иногда роль ассистента с удовольствием выполняет ближайший сосед (чаще соседка) ребенка по классу, и эту ситуацию, как нам кажется, можно успешно использовать.

Продуманность и порядок

Привыкание — не единственная причина того, что поведение таких детей постепенно становится все более нормальным. Самым важным является то, что они постепенно усваивают стереотип урока и следование этому стереотипу начинает охранять их от поведенческих срывов. Известно, как такие дети дорожат освоенным порядком. И задача психолога — помочь учителю осознать важность четкой функциональной организации пространства класса, создания ритуала общения с учениками, воспроизводимого порядка урока. Такая уютная, предсказуемая организация жизни удобна и другим детям. В сущности, от учителя не требуется ничего специфического — только нормальная организация жизни класса и обучения, в котором даже введение нового материала подготовлено и ожидаемо.

Продуманный порядок, по возможности исключающий невольные провокации, убережет даже незрелого ребенка от импульсивных действий. Если мы знаем, что ребенок может слишком сосредотачи**ваться на перелистывании страниц или складывании конструктора, то не оставим книги и игрушки в открытом доступе; если знаем, что ребенка могут привлечь игры с водой, то не посадим его рядом с раковиной. Конечно, подобная организация осуществляется на уровне здравого смысла, но ведь и это часто не делается нами, а в срывах мы виним ребенка, который не может удержаться от импульсивного действия. Помните, как Буратино хватает крысу Шушару за хвост: тянулся рядом, ну нельзя**

же было его не схватить — он сейчас же и схватил.

Как мы уже упоминали, в начале обучения учителю может показаться, что ребенок, время от времени выпадающий из ситуации, плохо воспринимает происходящее. Однако, как ни странно, часто выясняется, что, несмотря на рассеянность или возбуждение, он усваивает на уроке материал и может дома воспроизвести все то, чем занимались в классе, даже то, на что, казалось бы, совсем не обращал внимания.

Ребенок дома может с удовольствием выполнять задания, на которые не реагировал на уроке, и делать это потрясающе усидчиво. Не один раз родители рассказывали, что дети дома не только точно проигрывают ход урока, но и заводят тетради на всех учеников класса и делают за всех домашнюю работу.

С самого начала посещение школы может стать основным смыслом жизни ребенка. Но это проявляется дома, а в школе из-за его неорганизованности, неумения владеть собой учитель часто не может оценить степень заинтересованности ребенка в учебе. Если учитель будет знать, что происходит с ребенком дома, то поймет, что его терпение и усилия не напрасны.

Педагоги и психологи должны также помнить о повышенной чувствительности, ранимости, возможно, брезгливости такого ребенка. На уроке труда дети могут отказываться работать с красками, с клеем, для них может быть неприятным посещение столовой и туалета.

Если мы это учтем и будем дозировать «трудные» впечатления, находя адекватную замену неприемлемому, то сможем предотвратить возможные срывы, проявления страха, возникновение и фиксацию негативизма. О том, что для ребенка может быть неприятно,

что может его травмировать, хорошо бы узнать заранее у родителей и обсудить с учителем. В то же время опыт показывает, что все-таки не стоит воспринимать возможные трудности как неизбежные. Нужно быть к ним готовыми и использовать запасной вариант. Так мы поможем ребенку преодолеть дискомфорт и стать «как все». Часто он готов сделать в школе, вместе со всеми, то, на что никогда не решился бы дома. Так, например, в детском учреждении обычно преодолевается избирательность ребенка в еде.

Продвижение к результату

Часто страхи и негативизм ребенка связаны с предыдущими неудачами и слишком большим нажимом взрослых в обучении. Он может, например, категорически отказываться брать в руки ручку, моментально тупеть, переставать слышать и видеть учителя при словах «давай посчитаем». В этом случае напряжение ребенка постепенно уходит, если мы сами остаемся спокойны и предлагаем ему адекватную помощь, позволяющую ощутить себя успешным. Например, сначала можно при письме поддерживать его руку, а затем постепенно уменьшать помощь- Иногда важно сначала создать для ребенка впечатление, что он справляется с заданием, а затем, уже на фоне этого «успеха», начинать действительную отработку навыка.

При организации урока важно также помнить, что тормозимость, неуверенность ребенка делают для него крайне трудной ситуацию самостоятельного выбора или принятия решения. Необходимость ответить на простой вопрос («Что ты хочешь?», «Что будешь делать?») заставляет его испытывать дискомфорт, часто он говорит что-то наугад, чтобы просто выйти из неприятной напряженной ситуаций.

Для развития у ребенка возможности выбора и принятия решения необходима специальная психологическая работа, и сначала она идет по пути формирования ритуала взаимодействия, включения в его осуществление все более разнообразных, но предсказуемых и прожитых ребенком альтернатив.

Трудности самостоятельного выбора могут сохраняться у таких детей надолго, поэтому даже в старшем возрасте использование тестов на уроке должно специально оговариваться с психологом. Без индивидуальной психологической подготовки представленные варианты возможных ответов не облегчают таким детям ответ, не становятся для них подсказкой, как это бывает с обычными детьми, наоборот, часто дезориентируют.

В связи с огромной неуверенностью ребенка в себе рискованно, по крайней мере в

начале обучения, пытаться стимулировать его, предлагая новое, «очень трудное», «самое трудное» задание. То, что у обычного ребенка естественно вызывает азарт и стремление испытать себя, у аутичного часто провоцирует панический отказ. Для того чтобы он научился рисковать, принимать трудности, конструктивно воспринимать неудачи, необходима специальная психологическая работа, в которой ребенок прежде всего должен накопить значительный опыт успешности.

В процессе этой работы неизбежно наступает момент, когда и он начинает стремиться к преодолению различных трудностей, но делает это сначала крайне негибко, как маленький ребенок, демонстрируя и чудовищный уровень притязаний, и катастрофические реакции на неудачи.

Дети с трудом переносят свои «провалы», и, чтобы не множить дезорганизующий отрицательный опыт, нужно сглаживать эти неприятные впечатления. Характерно, что более эффективно здесь будет не утешать и успокаивать ребенка, потому что это может только концентрировать его на переживании неудачи, а положительно характеризовать процесс обучения, находя в действиях ученика все новые признаки продвижения вперед. Именно это может стимулировать ребенка продолжать делать усилия, научить его выстраивать перспективу в наращивании сложностей задания, конструктивно воспринимать возникшую трудность: не как полное поражение, а как отдельный рабочий момент в успешном продвижении к результату.

Стереотип урока помогает справиться и с появляющейся у таких детей в определенный момент их развития эгоцентричностью, в норме характеризующей более ранние этапы детства. Они могут стремиться удержать на себе внимание учителя (постоянно отвечать, выходить к доске) и горько обижаются, если их игнорируют. Иногда может обостренно проявляться желание быть самым успешным, **самым умным. Возможны ревность, гнев, даже агрессия и самоагрессия в случае, когда учитель хвалит другого ученика. В этом случае установленный порядок взаимодействия, привычная очередь в ответах, которую признает и ценит ребенок, тоже поможет всем выйти из затруднения.**

Похвала же является вообще не очень надежным регулятором поведения такого ребенка на уроке. Обычно поступившие в школу дети с аутизмом уже правильно реагируют на положительную оценку взрослого, и она адекватно работает на индивидуальном занятии. На уроке же похвала сначала может и дезорганизовать такого ребенка. То есть, конечно, он должен ощущать себя гарантированно успешным, но хорошая оценка не должна даваться учителем слишком эмоционально, что может перевозбудить ребенка. Скорее она тоже должна быть спокойно ожидаемой ребенком: конечно, всем известно, что он хороший ученик.

В присутствии такого ребенка поначалу может быть неэффективна и организация соревнования в классе: кто быстрее (лучше) всех сделает что-либо. Соревнование может быть, но награды при этом должны получить все: один за быстроту, другой за красоту, третий за аккуратность и т.д. Это позволит избежать поведенческого срыва ребенка с аутизмом. Такой срыв может произойти не только если он сам обиделся, но и если ему показалось, что обижен кто-то другой. Так он может испугаться, если сделано резкое замечание другому ребенку. Получается, что хорошее самочувствие такого ребенка в классе — это признак хорошей нравственной экологии и душевной чуткости учителя.

Четкий ритуал урока, отработанные способы организации выполнения задания способствуют преодолению характерных трудностей концентрации внимания и произвольной организации аутичного ребенка, которые проявляются как рассеянность, медлительность, трудность включения в работу, переключения от одного ее этапа к другому.

В то же время внутри этого ритуала самому учителю важно сохранять гибкость и чуткость. Часто, особенно в начале обучения, приходится учитывать необходимость дополнительного побуждения такого ребенка: он может сначала не реагировать на общую инструкцию. Хорошо, если учителю с самого начала удастся ощутить меру необходимого дополнительного усилия и постепенно убирать его, чтобы не сформировать у ребенка зависимость от другого человека. Так, если ученик не воспринимает фронтальную инструкцию, сначала можно добавлять к ней слова: «И ты тоже должен делать это». Позже может быть достаточно взгляда, улыбки или прикосновения к плечу. Приходится

учитывать также, что часто ребенок сначала реагирует и отвечает правильно, но невпопад или во время ответа другого ученика. При этом необходимо все-таки найти способ принять и подкрепить эту учебную активность ребенка, попытаться найти ей законное место и, по возможности естественно, ввести в ход урока.

Разработка ритуала

И наконец, для такого ребенка должна быть больше чем обычно продумана организация перемены. Известно, что организация свободного спонтанного общения со сверстниками для него более трудна, чем структурированная ситуация обучения. Поэтому именно на перемене сначала возможно присутствие кого-то из его близких. Контакт с ними даст ребенку возможность отдохнуть и расслабиться, проговорить впечатления урока. Позже, когда школьная ситуация станет для родителей и ребенка более привычной, они смогут помочь ему в организации первых неформальных контактов со сверстниками.

Сначала родители могут просто комментировать для него происходящее вокруг, чтобы помочь понять, как играют одноклассники, в чем смысл их возни и шуток, позже — организовать аналогичную игру рядом/еще позже — общую игру. Дома они могут вместе упорядочить эти новые и важные для ребенка впечатления, вспомнить вместе «твоих друзей». Без такой работы дети иногда долго не могут даже выделить и запомнить лица своих соучеников.

Без помощи взрослых аутичные дети не могут войти в ролевую игру или игру с правилами, но довольно скоро начинают вовлекаться в общую возню и беготню детей. Это доставляет им огромную радость, но контроль взрослых необходим, потому что аутичные дети могут легко перевозбудиться и потерять чувство края в отношении и

себя, и других детей. Для того чтобы успокоить их, нужно предложить полистать книгу, поиграть с конструктором, с мозаикой или заняться еще чем-то, приятным для ребенка и задающим привычно организующий ритм, например пожевать яблоко. То есть набор для такого «отвлечения», конечно, должен быть всегда наготове.

Создание стереотипа школьной жизни должно включать в себя и разработку привычных способов перехода от одного вида занятий к другому. Такие способы помогают детям включиться в занятия после прихода в школу, перейти от урока к перемене и от перемены к уроку, к завтраку, к сбору домой. В ритуал должны продуманно включаться моменты коммуникации с учителями, с родителями и с детьми. Разработка такого целостного ритуала—это тоже, безусловно, важнейшая часть психологической работы.

Одной из необходимых составляющих ритуала школьной жизни, как известно, являются праздники. Существует мнение, что дети с аутизмом праздников не любят, смысла в них не видят и их лучше уберечь от множества людей, шума и суеты. Многолетний опыт позволил нам убедиться'в том, что это не так, что праздник может доставить им так же, как и другим детям, радость и стать важным смысловым механизмом организации их поведения. Это возможно, если привлечение таких детей к общим праздникам будет происходить постепенно, индивидуально и осмысленно.

Ребенка надо готовить к каждому празднику, объясняя, почему и для чего дети соберутся вместе, что будет происходить и в какой последовательности, чем закончится, будут ли подарки или выступления других детей, кто придет в гости и т.д.

На самом празднике у ребенка должен быть индивидуальный сопровождающий, помогающий ему сориентироваться и понять, что происходит, куда все идут, кого слушают, на ходу подсказывающий, что надо делать и, при необходимости, даже помогающий выполнить нужные действия. Ребенок обычно сам дозирует впечатления, и если в первый раз он просто заглянет и посмотрит, как все веселятся, то этого будет вполне достаточно. Остальное можно проговорить с ребенком индивидуально, и у него будет полное впечатление участия в празднике, опыт, который в следующий раз позволит ему остаться подольше, больше воспринять и быть спокойнее и активнее.

Череда сезонных праздников, дней рождений одноклассников и памятных дат задает разнообразные эмоциональные смыслы коммуникации, дает возможность опробовать разные формы контакта. Праздники позволяют расставить яркие смысловые точки в круговороте событий, психологу — получить общий с ребенком эмоциональный

опыт, темы для воспоминаний, обсуждений, выстраивания жизненных планов. Понятно, что все это дает необходимый материал для индивидуальных психологических занятий с ребенком, направленных на организацию его эмоционального опыта и развития его представления о будущем.

Приверженность освоенным формам поведения является и сильной, и слабой стороной такого ребенка. Он в большинстве случаев стремится пунктуально следовать правилам поведения на уроке: учитель в дальнейшем может надежно опереться на уже сформированный порядок. Можно сказать, что впоследствии такой ребенок часто становится даже более «удобным» учеником, чем обычные дети.

Подобная «правильность», однако, Должна не только радовать, но и настораживать нас, за ней может скрываться пассивность ребенка в освоении окружающего, мешающая ему и в дальнейшем обучении, и в общем социальном развитии. Кроме того, ребенок, чрезвычайно ответственно относящийся к порядку, становится слишком раним, слишком зависим от его соблюдения. Поэтому, как уже упоминалось выше, вслед за решением задачи введения ребенка в стереотип правильного учебного, школьного поведения актуальными для психолога становятся задачи его постоянного развития и обогащения. Такая работа может дать ребенку большую гибкость в поведении.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ УЧЕБНЫМ МАТЕРИАЛОМ

Проблема овладения учебным материалом начинает выходить на первый план несколько позже, в период, когда поведение ребенка становится более упорядоченным. Появляющиеся при этом трудности невозможно связать с недостаточностью какой-то одной психической функции, обычно возникает комплекс проблем.

Наиболее явно сначала могут обозначиться моторные и речевые. Учителя также обычно чрезвычайно беспокоит, что, даже усваивая программу, ребенок с трудом переносит освоенные навыки в другую ситуацию, не может свободно использовать полученные умения. Тревожит тенденция воспроизводить выученное стереотипно—в форме, данной учителем: это заставляет опасаться, что он запоминает учебный материал механически, без осмысления. Настораживает также характерная для таких детей фрагментарность в восприятии окружающего, затруднение в понимании подтекста, возможная буквальность или прямолинейность.

Все эти трудности выявляются постепенно, когда ребенок привыкает к новой обстановке и действительно начинает учиться на уроке (не применять выученное им раньше в процессе индивидуальных занятий, а осваивать новые знания). И часто это происходит неожиданно для учителя, который может не знать, что за негативизмом, несобранностью ребенка стоят другие, не менее серьезные проблемы. Именно в это время часто возникает предположение о снижении умственного развития ребенка, сомнение в его возможностях освоить школьную программу. Вместе с тем и здесь терпение и адекватный подход психолога и учителя приносят свои плоды.

Сильной стороной такого ребенка постепенно становится его приверженность к выработанному порядку, старательность, направленность на учебу, большая ответственность, отличная память, возможные избирательные интеллектуальные интересы. Для этих детей типична абсолютная грамотность, характерно наличие музыкальных способностей, способности к языкам, к точным наукам. Среди них встречаются одаренные математики. Они способны усваивать большие объемы информации, освоенные ими навыки, как правило, прочны, на эти навыки можно надежно опереться в дальнейшем обучении.

Как правило, такие дети стремятся отвечать свернуто, используют краткие и емкие формулировки, и содержание их ответов бывает глубоким и тонким.

Специальная работа может помочь ребенку продвинуться даже в самых сложных для него направлениях, улучшить возможности коммуникации, развить способность

неоднозначно воспринимать смысл происходящего.

Остановимся на трудностях подробнее, стараясь, где возможно, уточнить причины их возникновения.

Организация внимания

Неумение сосредоточиваться уже рассматривалось нами выше как трудность организации адекватного учебного поведения детей. Однако надо отметить, что даже при сформированном адекватном учебном поведении остаются склонность к пресыщению, рассеянность и частые отвлечения ребенка. Это все проявляется чаще всего уже на уровне индивидуальных различий, но все же требует от учителя дозирования нагрузки, дополнительного контроля и помощи в сосредоточении на работе. Поддержку может оказать продуманная организация наглядного материала, способствующая удержанию и переключению внимания.

Моторная неловкость

Она может возникать по разным причинам.

Во-первых, из-за недостаточности развития тонкой моторики при обучении письму. Дети могут с трудом ориентироваться на листе тетради, неправильно держать ручку, сжимать ее слишком вяло или слишком напряженно. Часто им трудно воспроизвести элемент буквы по показу, собрать вместе уже отработанные элементы.

На этом фоне возникает опасность формирования негативизма к обучению письму: ребенок может отказаться взять в руки ручку и попытаться что-то сделать. Поддержка руки ребенка, направление ее движения обычно помогают ему постепенно закрепить нужную позу и последовательность действий, однако при этом может сформироваться и зависимость от помощи взрослого, страх перед ее лишением. В то же время известно, что навык письма в итоге осваивают — с большими или меньшими трудностями — все дети, с которыми работают. Более того, многие из них позже пишут каллиграфически.

Таким образом, при организации обучения целесообразно рассчитывать, что на это уйдет времени больше, чем при обучении обычных детей. Необходимо индивидуальное дозирование помощи, ее использование в такой степени, чтобы не подавить собственную активность ребенка.

Во-вторых, **из-за общей нескоординнированности, неловкости, несогласованности в движениях, усугубляемых рассеянностью и возбудимостью.** Дети могут бежать, не глядя, натыкаться на предметы, ронять вещи, что тоже требует постоянного дополнительного внимания взрослых.

Нам кажется, что при индивидуализации программы обучения детей с аутизмом особое внимание должно быть уделено организации специальных занятий ритмикой, физкультурой и включению их элементов в стереотипы других уроков. Ведь это не только развитие координации движений, двигательных навыков, но и тренировка способности удерживать внимание на учителе, действовать по образцу или по инструкции. Привычное музыкальное или ритмическое речевое сопровождение — адекватная форма помощи в организации таких занятий.

Речевые проблемы

В **экспрессивной речи** проблемы проявляются в следующем: даже имея большой запас слов, ребенок может испытывать **трудности в организации развернутого высказывания,** говорить односложно, использовать в речи в основном свернутые стереотипные клише Ребенок не способен преодолеть эти трудности самостоятельно, и он может оказаться беспомощным позже, в средней и в старшей школе, где развернутые ответы обязательны. В то же время известно, что при направленной коррекционной работе

речевые возможности ребенка можно значительно улучшить. На первых порах ему помогут готовые клише, которые он обычно охотно принимает: о чем и в каком порядке надо рассказать, чтобы описать время года, животное, человека, свою комнату, двор, дорогу до школы и т.п.

Известно, однако, что даже при хорошей фразовой речи и возможности развернутого монолога дети могут испытывать трудности **в организации диалога:** стремятся говорить сами и не слушают других. Без специальной работы и это тоже может оказаться стойкой проблемой, мешающей обучению ребенка и его взаимодействию с людьми.

Навык ведения диалога психолог может дать ребенку, например, придумывая вместе с ним сказку, детективную историю (конечно, их содержание должно очень его занимать). В этом случае ребенку приходится делать «свой ход», обязательно учитывая сказанное партнером.

Трудности речевого развития выступают в контексте более общих **проблем коммуникации.** Часто самые умные дети с аутизмом не знают, как построить ответ на уроке, потому что не понимают, как и зачем делиться информацией с другими. Они не осознают, что другие люди не понимают их автоматически, что нужно объяснять им свои мысли и намерения, делиться чувствами, обосновывать свою правоту. Преодоление этих трудностей тоже является задачей психологической работы. Необходима индивидуальная помощь в построении ответа на уроке. С ребенком нужно обсуждать, «как рассказать, чтобы всем стало понятно, даже тем, кто ничего об этом не знает».

Для много и активно говорящих аутичных детей, уже вступающих в диалогическое общение, надолго могут остаться типичными **нарушения темпа, ритма, интонации.** Для них характерна и замедленная, «смазанная» речь, и слишком быстрая, «захлебывающаяся». Все это создает дополнительные трудности понимания ребенка и взрослыми, и другими детьми.

Реально помочь здесь может только направленность ребенка на коммуникацию и непосредственная практика общения, позволяющая ему постепенно освободиться от напряжения, преодолеть стеснительность, усвоить адекватную выразительность речи других людей. Здесь полезны могут быть дополнительные занятия пением, чтением стихов, чтением по ролям отрывков из пьес и т.п.

Существуют опробованные методы, дающие Детям возможность продвинуться во всех направлениях речевого развития. Работа психолога с таким ребенком должна вестись постоянно, с последовательным усложнением задач помощи.

Часто встает вопрос, **насколько полно ребенок** с **аутизмом понимает речь. Мы** сталкиваемся, например, с тем, что аутичному ребенку трудно следовать развернутой, многоступенчатой инструкции, трудно понимать многословное пояснение Задания. Подробности, уточнения часто не помогают, а, наоборот, выбивают его из колеи. *Это* отмечается в тех ситуациях, когда речь другого человека обращена к ребенку и он должен произвольно организоваться: выслушать и действовать по инструкции.

В то же время, когда речь не обращена прямо к нему, он может воспринимать сложные сообщения, и его дальнейшее поведение показывает, что он учитывает полученную информацию. Представляется, что **способность ребенка понимать обращенную к нему речь различна в ситуация непроизвольного и произвольного внимания.** Учителю нужно ясно и кратко объяснять новый материал, давать простые инструкции к действию, если они обращены к самому ребенку, и развернутые и неупрощенные, если они обращены к его соученикам. И это еще одно основание необходимости обучения такого ребенка в обычной школе. Только тогда он не попадает в обедненную речевую среду, получает возможность присутствовать при разговоре с другими, слышать развернутую инструкцию учителя, обращенную к одноклассникам.

Особенности мышления

Восприятие и переработка информации у **аутичных** детей происходят **особым образом.** Им очень трудно быть гибкими и взаимодействовать с меняющимися обстоятельствами, смотреть на вещи с разных сторон. В окружающем они ценят определенность, стараются выделить постоянные условия, способы действия и не разрушать их.

Учебный материал они тоже стремятся «схватить» целым куском в том контексте, в котором его подает учитель, и поэтому вырабатывающиеся навыки жестко связаны для них с ситуацией обучения. Они и воспроизводят его так, как усвоили, и с трудом используют в другой ситуации. Им трудно самим сопоставлять усвоенные знания, связывать их со своим жизненным опытом.

Знания и опыт лежат как будто в разных ячейках сознания и не взаимодействуют друг с другом. И это касается не только учебного материала: все восприятие мира фрагментарно, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. Такая разрозненность и создает впечатление механистичности восприятия у аутичных детей, хотя отдельные события могут ими глубоко переживаться и интересно осмысляться. Часто учителя и близкие отмечают, что дети с аутизмом понимают гораздо больше, чем могут выразить.

Известно, что многие дети с аутизмом имеют неплохие способности к наглядно-действенному и наглядно-образному мышлению. Часто обсуждается вопрос о способности таких детей к символическому мышлению, поскольку для них, как уже указывалось, характерно буквальное понимание сказанного: им трудно выделить подтекст.

Опыт показывает, что сама возможность символизации, обобщения у таких детей сохранна: они могут использовать в игре и в обучении достаточно сложные символы. Проблема состоит в том, что эти символы жестко фиксируются и не переносятся в другую ситуацию. Так, раз рожденный ребенком игровой образ не изменяется и перекрывает создание других, ведь для такого ребенка значима прежде всего Определенность. Поэтому им трудно допустить, что связи между происходящими событиями могут быть неоднозначными, что один и тот же результат может вызываться разными причинами, что в некоторых случаях существует несколько правильных ответов на вопрос.

Соответственно, необходима психологическая работа, позволяющая детям понять, что могут существовать различные мнения по одной проблеме. Нужно дать ребенку возможность обсуждать происходящее с разных точек зрения. Такая работа может начинаться достаточно рано на материале самых простых детских впечатлений, сопоставлений (что любишь ты, а что люблю я и т.п.). Продуктивно, если она ведется в малой группе детей, которые обычно с удовольствием говорят на подобные темы и дают своему особому однокласснику необходимый опыт принятия неоднозначности.

В целом, определяя **условия обучения такого ребенка,** мы должны подчеркнуть, что **знания и навыки** должны **преподноситься** ему **в хорошо организованном виде.** Этому могут способствовать наглядные материалы, емкие и полные, но не перегруженные подробностями словесные формулировки, а также воспроизведение вместе с ребенком нужного действия, нужной поведенческой реакции, чтобы он мог «схватить» их в целом, а уже потом, прорабатывая, присваивать и детализировать.

Обучение такого ребенка должно быть очень осмысленно. Особое внимание должно уделяться обсуждению значения приобретенного знания или умения, его конкретной пользы для ребенка. Важно постоянно помогать ему связывать полученные знания в целую картину, встраивать в жизненные сюжеты, проигрывать их. Нужно все время противостоять тенденции держать все знания «в разных карманах» и просто накапливать их.

Полезна специальная работа по развитию символического мышления, по пониманию контекста и подтекста ситуации. Здесь может пригодиться совместное чтение:

медленное, с детальным обсуждением происходящего, с привлечением личного опыта ребенка, с угадыванием, что имел в виду тот или иной герой книги.

Вся эта работа должна активно начинаться уже в начальной школе, без нее обучение в средней и старшей школе может внешне идти успешно, но реально оказаться формальным накоплением знаний, которыми ребенок не умеет пользоваться.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Постараемся описать особенности внутреннего мира ребенка с аутизмом, его отношений с другими людьми, приспособленности к быту и определить условия, которые могут улучшать его адаптацию.

Во многих случаях ребенок с аутизмом, на первый взгляд, достаточно мотивирован к обучению. Он **дорожит своей ролью ученика, стремится к похвале учителя,** хочет быть хорошим, дружить с детьми. Однако эти механизмы социализации на первых этапах обучения **дают постоянные сбои в силу эмоциональной незрелости такого ученика.**

Правильные социальные установки ребенка не должны подвергаться сомнению. Они должны быть бережно приняты и подтверждены взрослыми. Однако при реальной организации поведения нужно

использовать другие средства, более соответствующие уровню его развития. Среди них важнейшим является введение ребенка в привычный порядок Взаимодействия, в постоянно развивающийся ритуал школьной жизни.

Мы должны обязательно учесть, что у пришедшего в школу ребенка с аутизмом (много знающего, умеющего читать, считать и писать) обычно **недостаточно сформированы самые простые бытовые навыки.** Он не умеет пользоваться общим туалетом, завтракать вместе со всеми, медленно одевается, ему трудно сориентироваться, достать из портфеля и разложить нужные для урока пособия. Это создает для него массу трудностей, он попадает в действительно драматические ситуации, о которых учитель сначала может и не подозревать.

Вместе с тем обстановка в школе, пример других детей заставляют такого ребенка почувствовать себя более самостоятельным. Именно здесь открываются возможности для реального освоения и использования необходимых в быту умений. Но он нуждается в направленной поддержке взрослого. Если учитель не имеет помощника, который может сопроводить и поддержать ребенка, то нужно разрешить близким подстраховать ребенка на перемене.

И здесь необходим постоянный контакт психолога с родителями. Психолог должен контролировать ситуацию и объяснить им, что именно сейчас складывается уникальная ситуация, когда ребенок сам заинтересован в развитии социально-бытовых навыков, и взрослые должны оказывать ему лишь минимальную помощь.

Разрабатывая формы социально адекватного поведения, мы не можем не учитывать проблем эмоционального и личностного развития детей, иначе наша помощь не будет по-настоящему плодотворной и они не смогут применить в самостоятельной жизни полученные в школе знания и навыки

Говорят, что аутичный ребенок «уходит в свой внутренний мир», но на самом деле этот мир поначалу может быть беден переживаниями. **Душевный опыт ребенка фрагментарен и плохо организован.** Это выражается и в нарушении развития целостной картины мира, представлений о себе, в детской наивности в старшем возрасте. Представляется также, что и характерные для такого ребенка страхи и запреты возникают не только из-за его большой ранимости, но и из-за недостаточного осмысления происходящего.

С нарушением развития системы смыслов ребенка, организующих его сознание и поведение, можно связать и наличие у него интересов, которые могут восприниматься

другими людьми как необычные, странные или даже неприятные.

Мы не будем здесь обращаться к методам оказания психологической помощи ребенку с выраженными проблемами страхов или особых аутистических увлечений (об этом лучше прочесть в специальной литературе). Обратимся к магистральной линии психологической помощи, вне которой никакие специальные приемы не могут быть эффективны, — это **обычная терпеливая работа по введению ребенка в мир,** это совместное осмысление, оформление его собственного переживания происходящего.

Когда говорят о помощи в эмоциональном развитии детей с аутизмом, часто имеют в виду обучение распознаванию основных эмоций (преимущественно по картинкам, представляющим типичные выражения лица и позы). Судя по нашему опыту, это не очень эффективно. Научить такого ребенка можно, но он вряд ли будет использовать полученные навыки в жизни. Дело в том, что ему трудно найти в себе адекватный эмоциональный отклик происходящему, опыт ребенка в самых простых областях жизни пока им не осмыслен и не дифференцирован.

Восприятие окружающего для такого ребенка как бы не сфокусировано, и нередко выясняется, что ему трудно представить свой двор и даже свой дом, свою комнату, дорогу до школы. Он может затрудниться определить, что любит есть, хотя часто демонстрирует осведомленность в, казалось бы, гораздо более сложных областях (например, знает все о динозаврах или о марках автомашин). Его опыт зачастую плохо упорядочен во времени. Ему трудно выделить какие-то развернутые сюжеты из своей жизни, важные или интересные события прошлого,' мечты о будущем.

Воспоминания существуют, они могут быть даже яркими, но они отрывочны, и понять их, связать с конкретной, реальной в прошлом ситуацией могут только самые близкие ребенку люди. Именно неупорядоченность его внутреннего эмоционального опыта больше всего задерживает развитие почвы для общения с другими, для сопереживания. Это же мешает взрослому установить с ребенком прочную эмоциональную связь. Вызвать живой отклик ребенка можно, труднее сохранять контакт, вести за собой, то есть иметь возможность утешить, направить, удержать от импульсивного действия, спланировать общее будущее.

И если недостаток социально-бытовых навыков, трудности организации взаимодействия со взрослыми и с детьми проявляются сразу, то неупорядоченность индивидуального эмоционального опыта ребенка, его внутреннего мира обычно не столь очевидна для учителя. Между тем она становится серьезным тормозом развития, социализации даже вполне успевающих в учебе детей. Без специальной помощи в развитии внутренней эмоциональной жизни, без организации ее опыта и выстраивания временной перспективы приобретенные знания и умения не присваиваются ребенком, не используются им самостоятельно в реальной жизни.

Обычно он с большой благодарностью принимает такую помощь. Работа начинается с совместного вспоминания гарантированно приятных для всех детей моментов — жизни на даче, поездки на поезде. Такие воспоминания могут опираться на домашние фотографии, рисунки. Зерно отдельного, яркого и важного для ребенка впечатления постепенно разворачивается: например, психолог может рисовать, расспрашивая ребенка о все новых подробностях воссоздаваемой ситуации, рисунки складываются в комиксы, потом в истории о его жизни. Такие занятия любят все дети, и подключение к ним обычного соученика, делящегося опытом своих эмоциональных переживаний, может повысить их эффективность. Акцент должен делаться не на усвоении новой информации, а на осмыслении, связывании уже имеющейся у ребенка, ее конкретизации, детализации, эмоциональной окраске.

Не понимая себя, такой ребенок, конечно же, плохо понимает и других людей, не учитывает их в своем поведении. Отсутствие опыта эмоционального контакта затрудняет непосредственную дифференцированную оценку состояния другого. Проблема усугубляется тем, что в данном случае детей подводит не только интуиция, но и разум.

Стремление устанавливать однозначные связи мешает ребенку осознать, что другие люди могут иметь свои собственные мысли и намерения (например, обманывать, лукавить). Затрудняется развитие представлений о существовании внутреннего мира других людей, их нужд и индивидуальных особенностей.

Психолого-педагогическая работа должна продолжаться в течение долгого времени и может быть основана на совместном чтении и обсуждении специально подобранных художественных текстов, на обсуждении реальных школьных ситуаций, событий в жизни класса. Нужно попытаться вместе охарактеризовать разных людей, предположить, о чем они думают, что чувствуют, что хотят сделать, что бы мы им посоветовали, как могли бы помочь. Мы много раз наблюдали, как такой ребенок постепенно открывает для себя не только свой внутренний мир, но и внутренний мир других людей.

РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ С ДЕТЬМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Мы уже говорили о том, что в начале обучения аутичный ребенок часто ведет себя с людьми как совсем маленький: со взрослыми может дичиться, стесняться или, наоборот, быть слишком доверчивым, открытым. Детей может тоже либо бояться, либо использовать самые примитивные формы контакта: бегать вместе, обнимать, толкать, заглядывать в глаза, смеяться.

Отношения с учителем довольно быстро налаживаются. **Ребенок готов привязаться к заинтересованному в нем благожелательному взрослому,** благодарен за понимание и поддержку и постепенно, хотя и с трудностями, усваивает правила взаимодействия с учителем в классе. Вместе с тем без специальной работы сложившиеся отношения могут в дальнейшем не развиваться.

Со сверстниками же **самые простые отношения устанавливаются значительно** труднее. Даже при взаимной симпатии детей их общение не наладится само собой и в лучшем случае останется на уровне беготни и возни, заканчивающейся общим перевозбуждением и дискомфортом.

Теоретически идущий в школу ребенок с приязнью относится к другим школьникам, хочет быть вместе с ними, но в реальности у **него могут возникнуть другие чувства. Дети быстро утомляют его, раздражают, кроме того, он не хочет делить с ними внимание и похвалу учителя. Поэтому интенсивность контактов с другими учащимися сначала должна быть строго дозированной, а общение четко организованным в рамках стереотипа урока и перемены.**

На первых порах важно просто не допустить возникновения стойких конфликтов и попытаться сформировать идеальные образы друг друга. Взрослым следует рассказывать ребенку о его одноклассниках, он должен знать, что это—его друзья, что каждый из них имеет свой характер, свои достоинства, по-своему ему интересен и ценен.

Сначала должна просто сложиться легенда о дружном классе и о «наших ребятах», каждый из которых успешен в своей области и поэтому ни в коем случае не может затмить достоинств самого ребенка.

Позже эти идеальные образы должны постепенно индивидуализироваться и конкретизироваться. Важно рассказывать детям друг о друге, объяснять реакции, поступки, особенности, сглаживать и предотвращать неизбежные обиды и конфликты. При сложившемся стереотипе учебного взаимодействия можно переходить к попыткам организации общения детей на праздниках. Последние надо проводить регулярно и тоже очень организованно, позволяя детям поддерживать ощущение удовольствия от общения. В дальнейшем необходимо создавать возможность для развития форм более свободного общения: обмена впечатлениями, воспоминаниями, планами, увлечениями. Опыт показывает, что детей можно подготовить для полноценного общения в дружеской компании.

Понятно также, что психологическая поддержка в организации общения нужна не только ребенку с аутизмом, но и его обычным одноклассникам. Очень много зависит от их отношения к необычному ребенку. И если в младших классах оно определяется прежде всего

позицией учителя (его настроенностью на помощь, уважением, стремлением подчеркнуть перед другими детьми достоинства странного ребенка), то в средней и старшей школе ситуация может измениться. Дети могут терять друзей, потому что общение с необычным ребенком подчас снижает статус в компании подростков. Надо сказать, что дети с аутизмом тяжело переживают такие «предательства».

Следует учитывать, что без специальной поддержки нормальные дети в младшем подростковом возрасте могут быть очень жестоки к своим аутичным одноклассникам. Они могут, например, специально провоцировать аффективные реакции у таких детей и использовать их для манипуляции учителями (срывать уроки и т.п.).

В старшем возрасте подростки обычно становятся менее агрессивными, но зато научаются стойко игнорировать аутичного ребенка: может возникнуть полная изоляция такого ученика, даже при его успешной реализации в рамках учебного стереотипа. В разговоре с попавшим в такую ситуацию ребенком обычно выявляются переживания одиночества, нереализованная потребность в дружеских отношениях со сверстниками. Насколько нам известно» специальная психологическая работа с подростками, отвергающими своего особого одноклассника, в настоящее время не проводится, хотя необходимость ее очевидна.

Таким образом, основными направлениями усилий психолога в поддержке обучающегося в обычной школе ребенка с аутизмом являются следующие: помощь в организации обучения; психологическая поддержка учителя; индивидуальная работа с ребенком, направленная на его социальное, эмоциональное и личностное развитие; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами; работа с соучениками ребенка.